

the literary culture heritage, instead of winning them over for reading, and specifically literature reading.

This essay aims at contributing to the debate on the issue of teaching literature at the elementary level, taking into account the Portuguese language syllabuses and textbooks in the ninth grade. It seeks to understand to what extent these two levels of official pedagogical discourse are committed to the effective promotion of culturally gifted, critical and independent literary readers, by analyzing both intended purposes and the means and educational strategies recommended.

**Keywords:** school culture, curriculum, textbook, literary canon, literature teaching.

## INTRODUÇÃO

Ao longo da última década, no nosso país, tem vindo a crescer em consistência e visibilidade, nos meios académicos e na comunidade educativa em geral, uma certa corrente de opinião que alerta para a generalizada ocorrência de práticas pedagógicas que ameaçam o ensino da literatura na escola: denuncia-se a subestimação do texto literário nos programas e exames, a sua subordinação ao estudo de uma vertente mais pragmática da língua e o progressivo apagamento de autores clássicos dos programas escolares, fenómeno por muitos entendido como clara manifestação de desprezo pelo património cultural nacional, em favor da promoção de *corpora* textuais que correspondendo, pretensamente, aos interesses culturais dos alunos, passariam pela utilização, em contexto pedagógico, de formas de cultura consideradas menores, como o cinema de massas, certos programas televisivos e outros fenómenos característicos da cultura mediática. Os currículos são acusados de, cedendo às modernas correntes pedagógicas, adotarem uma visão multiculturalista do modelo escolar e apontarem para práticas pedagógicas de “nivelamento por baixo”, isto é, de, sob a capa do princípio da igualização, conduzirem ao abandono, por parte da escola, de critérios de exigência em termos da formação cultural dos alunos.<sup>1</sup>

O contributo de investigadores de reconhecido mérito como Aguiar e Silva (2010) ou Carlos Reis (2000), para citar apenas dois exemplos, não deixa dúvidas sobre a relevância da discussão em torno destas questões, cuja atualidade e interesse, dentro das nossas fronteiras como “lá fora”, tem levado intelectuais de diferentes quadrantes e proveniências a tomarem posição pública sobre o assunto.

Num pequeno opúsculo saído em 2007, *La Littérature en Péril*, o conhecido crítico e ensaísta franco-búlgaro Tzvetan Todorov, cujo percurso e campo de investigação se encontram consabidamente vinculados às teorias literárias estruturalistas, surpreende o leitor com inquietantes e muito pertinentes questões sobre o estado atual do ensino da literatura em França, deplorando a sua quase

---

1 Vd., a propósito, Vieira (2010).

exclusiva subordinação às teorias literárias, em lugar de, através do estabelecimento de uma ligação mais existencial entre a obra literária e o mundo, se constituir sobretudo como meio para levar os jovens a *amar* a literatura. (Todorov, 2007).

Por seu turno, o reputado professor e investigador George Steiner, em interessantíssimo diálogo com uma professora do ensino secundário de uma escola dos subúrbios de Paris, – o qual deu origem a uma publicação significativamente intitulada *Elogio da Transmissão. O Professor e o Aluno*, – afirma, a dado passo:

“Compreendo perfeitamente a revolução contra o excesso do secundário, do comentário, do analítico; por outro lado, receio bastante a perda de referências essenciais que foram o substrato da nossa identidade. A identidade de uma língua, de um povo, de uma geração está nos legados, na herança do que ela gosta do passado.” (Steiner e Ladjali, 2004:56)

Questiona-se, portanto, um modo de ensinar literatura que se confina à superfície dos textos, escusando-se à análise, evitando a dificuldade e buscando, no universo em que os alunos se movem e se reveem, os poucos pontos de referência com o mundo que vive nesses textos. Receia-se, por outro lado, a tortura do excesso analítico e os efeitos do culto dos clássicos, que se constituem, supostamente, como corpos estranhos no mundo dos adolescentes, conduzindo ao desencanto e à indiferença e, no limite, ao aniquilamento de qualquer possibilidade de recuperar para o mundo da literatura toda uma geração (de)formada na facilidade e onipresença da televisão, da indústria do espetáculo e das redes sociais de comunicação.

Na realidade, para além da fundamental discussão sobre o papel reservado à literatura no contexto do ensino da língua materna na escola, a que aludimos acima, cremos que o que se estará também debatendo, independentemente do maior ou menor grau de mediatismo e truculência, cientificidade e fundamentação utilizados na argumentação, se insere numa mais vasta problemática que se prende com a complexidade dos desafios colocados atualmente ao sistema educativo e, por extensão, a todos os que desenvolvem a sua ação no campo da educação. Longe vão os tempos, com efeito, em que o processo de socialização em contexto escolar, visando a interiorização de normas e currículos na perspetiva da subsequente inserção dos indivíduos na sociedade e no mercado do trabalho, se desenvolvia num espaço socialmente restrito, onde professores, alunos e currículos, tendo como referente um mesmo universo cultural, compunham um triângulo relacional de perfeita sintonia. Ao contrário, a ninguém de bom senso passarão hoje despercebidas as fundas contradições da escola atual, em que à vasta heterogeneidade do público, outrora excluído, que a compõe, se alia o enfraquecimento da sua função socializadora, quando novos poderes, de que se destacam os *mass media*, emergem como fontes poderosíssimas de

informação e de conhecimento, impondo novas culturas, novos estilos de vida, novas concepções do mundo, numa sociedade em acelerada e imprevisível mutação.

Estará assim a escola, num esforço de compensar as injustiças sociais que caracterizam os seus alunos e na ânsia de integrar as referências que marcam estes novos mundos abertos pelas culturas emergentes, a ceder ao facilitismo, abdicando do seu papel enquanto instituição transmissora de um certo, e inalienável, legado cultural, e prescindindo dos critérios de exigência que um tal papel impõe?

Procurando superar o fatalismo de perspectivas tendencialmente centradas nos fatores macroestruturais e no seu efeito, supostamente inelutável, sobre os sujeitos, e tomando como ponto de partida a consideração da dimensão arbitrária do currículo, enquanto produto de uma construção especificamente *escolar*, alguma investigação sociológica vem orientando o foco da análise para o considerável *espaço de ação* dos diferentes agentes educativos no que respeita à escolha das matérias e dos modos de pôr em prática o seu ensino no contexto da instituição escolar, apostando, assim, nos fatores de mudança que tal margem de manobra pode introduzir nas práticas pedagógicas.

Com efeito, e independentemente da maior ou menor abertura das políticas educativas, a consciência do caráter não “natural” do currículo e do seu enorme poder social enquanto instrumento transmissor de uma certa cultura abre caminho a um vasto leque de possibilidades quando falamos de *o que ensinar* na escola e dos *processos* como, sob os pontos de vista didático e pedagógico, se operacionalizam, em contexto escolar, os conteúdos selecionados como objetos válidos de ensino. No caso particular do ensino da língua portuguesa, objeto da nossa análise, a discussão a que acima fizemos referência tem-se centrado sobretudo no lugar ocupado pela leitura nos programas escolares e, mais especificamente, no papel a conferir ao texto literário no quadro da aprendizagem da língua materna. Ao mesmo tempo, a inquestionabilidade do *cânone literário*, tradicionalmente validado e legitimado pela escola enquanto instância e instrumento de uma determinada concepção de cultura, tende a ser abalada por fenómenos a que a massificação no acesso aos bens culturais e a influência crescente dos *media* não são alheias, tanto mais que o esbatimento de dicotomias instaladas, como *boa literatura/má literatura*, coloca de novo a maior pertinência na reflexão sobre a difícil fronteira entre *o ser ou não ser literário*.

Eis, pois, instituído o debate, amplo e frequentemente aceso, (ainda que nem sempre fecundo) sobre *o que dar a ler* aos alunos no âmbito do ensino da língua materna e sobre *como pôr em prática* a leitura dos *corpora* de textualidade literária. Acresce a estas questões o facto, não menos importante, de que das concepções e princípios contidos nos documentos programáticos que regem o ensino do português, e do que neles se estipula a respeito da abordagem pedagógica da leitura, às práticas efetivas da leitura em sala de aula, vai uma considerável distância que passa também pelo *manual de língua portuguesa*, importantíssi-

mo elemento da tríade pedagógica documental (legislação, programas, livros didáticos), cuja estruturação discursiva, não deixando de corresponder a uma certa perspectiva do programa – a dos seus autores, – se institui aos olhos da sociedade e, portanto, de pais, professores e alunos, como detentora de uma legitimidade que lhe advém quer do seu enquadramento legal e institucional, quer da utilização, muitas vezes exclusiva, que dele faz o professor no âmbito da sua ação didático-pedagógica. Estas características, e o seu papel enquanto mediador entre programas e modos de ensinar e de aprender no contexto da aula de língua portuguesa, fazem do manual um não negligenciável dispositivo pedagógico, já que os modos de ler nele plasmados podem apresentar-se, explícita ou subliminarmente, em continuidade ou em rutura relativamente às orientações programáticas, contribuindo para tornar mais sinuoso e incerto o longo caminho que vai da conceção do currículo e dos princípios que o enformam às aprendizagens efetivas dos alunos.

## METODOLOGIA

Do conjunto de questões que temos vindo a enunciar, que não são novas, mas que permanecem atuais, e das suas implicações no campo da prática pedagógica, designadamente no tocante ao ensino da literatura, nasceu a intencionalidade do nosso estudo<sup>2</sup>.

A análise crítica realizada incidiu em dois níveis do discurso pedagógico que se constituem como estruturantes e reguladores do ensino da língua portuguesa: dos *programas*, procurámos destacar as principais linhas de força ao nível das intenções, finalidades e sugestões de operacionalização que enunciam, com particular enfoque na disciplina de língua portuguesa e no 3º ciclo de escolaridade; quanto aos *manuals*, enquanto instrumentos didáticos que, como dissemos, consubstanciam determinados modos de reconfiguração de tais princípios, e partindo do pressuposto de que eles possam constituir-se ora como pontos de refração, e portanto de desvio, ora de confirmação, e logo de continuidade, do discurso pedagógico contido nos currículos e programas, tentámos detetar quais os meios e processos propostos para a abordagem didático-pedagógica da leitura e, designadamente, da leitura literária. Temos, assim, de um lado, a análise dos *objetivos* a respeito da pedagogia do texto literário, e do outro, a indagação sobre o acervo de *textos e autores* e o conjunto de *estratégias e atividades* preconizados para alcançar tais finalidades. A este respeito interessou-nos averiguar, não só a coerência ou descontinuidade entre as propostas, no plano dos programas de língua portuguesa e ao nível dos manuais aprovados para esta disciplina, como também se, a verificar-se, como muitos pretendem, um alargamento do cânone literário,

2 O presente texto tem como suporte a dissertação com o título *Lugar(es) da Literatura no Ensino do Português. Análise Crítica de Programas e Manuais de Língua Portuguesa para o 9º Ano de Escolaridade*, apresentada em junho de 2012 à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, no âmbito do Mestrado em Estudos Literários, Culturais e Interartes.

este se consubstancia em prejuízo de um certo património cultural, universal e mesmo intemporal. Por outro lado, ao nível das propostas de operacionalização da leitura, tentámos apurar se, nos programas de língua portuguesa e na correspondente interpretação patenteada nos manuais escolares, a abordagem de uma certa vertente mais utilitária da língua se sobrepõe à sua vertente estética, secundarizada e, de novo, sacrificada em favor do que poderá ser o ensino de um patamar mais “básico”, mais “acessível” e mais “funcional” do Português.

Por razões metodológicas, analisámos apenas dois momentos distintos na história dos currículos em Portugal: um, correspondente ao início da década de noventa do século passado, – marcado ainda pela consolidação da democratização do ensino e do alargamento da escolaridade obrigatória; e outro, com início nos finais dessa década e prolongando-se até aos nossos dias, em que os efeitos dos particularismos sociais do multiculturalismo, a influência crescente dos *mass media* e o fenómeno da permeabilidade entre culturas vieram introduzir nas escolas e entre os agentes educativos o debate sobre a adequação dos programas de língua portuguesa à vasta diversidade dos meios de proveniência dos alunos, às suas necessidades e aos seus interesses. Em termos de *corpora* de análise, tal correspondeu a três grandes documentos, que cotejámos, procedendo ao levantamento de linhas estruturadoras fundamentais (independentemente da designação a que obedecem ou do lugar por elas ocupado nos documentos legisladores e programáticos<sup>3</sup>), no intuito de assinalarmos pontos comuns e divergências: o Programa de Língua Portuguesa de 1991, sustentado pelo quadro legislativo contido na Lei de Bases do Sistema Educativo (lei nº 43/86); o Currículo Nacional do Ensino Básico, publicado em 2001 na sequência do debate em torno do Projeto de Gestão Flexível do Currículo; e os mais recentes Programas de Português para o Ensino Básico, datados de 2008.

Tomámos ainda como parte do nosso *corpus* de análise quatro manuais de língua portuguesa<sup>4</sup>, agrupados segundo a data da sua edição: 1994 e 2004. Ainda que os quatro tenham sido concebidos em conformidade com os programas de 1991<sup>5</sup>, o espaço de uma década que medeia entre eles permitiu-nos relevar

3 Uma das dificuldades metodológicas com que nos confrontamos na análise dos diplomas legais e, sobretudo, dos programas escolares, é a variação terminológica, de documento para documento, na referência aos conceitos operatórios que dão corpo à organização curricular. Com efeito, designações como “finalidades”, “objetivos”, “competências gerais/específicas”, “resultados esperados”, “descritores de desempenho”, etc., que se vão sucedendo de programa para programa, são reveladoras de uma certa oscilação terminológica no campo da Didática, a qual inviabiliza a leitura linear dos diferentes documentos em presença, impedindo o estabelecimento de uma correspondência direta entre o conteúdo respetivo.

4 Antunes, M., Ferreira, M. e Ramos, L. (1994). *Ler as Palavras*. Lisboa: Texto Editora; Soares, M. A. (1994). *Palavras Certas*. Lisboa: Texto Editora; Baptista, V. S. e Pinto, E. C. (2004). *Plural*. Lisboa: Lisboa Editora; Amaral, C., Costa, R., Rodrigues, G., Serpa, A. I., Sousa, H., Veríssimo, A. e Viana G. (2004). *Ser em Português*. Porto: Areal Editores.

5 Com efeito, os atuais programas de Português do Ensino Básico, datados de Dezembro de

algumas conclusões sobre permanências ou ruturas ao nível da pedagogia do texto literário.

## DISCUSSÃO

A análise dos documentos programáticos que regem desde 1991 o ensino da língua portuguesa no ensino básico, com especial incidência no 9º ano de escolaridade, permitiu-nos constatar que os programas de língua portuguesa assemelham as suas linhas de força não só no *estatuto central do ensino do português* em todo o processo educativo como também na inequívoca *valorização da literatura* enquanto manifestação artística e privilegiado meio de alargamento dos universos de referências culturais dos alunos para além dos seus restritos círculos culturais de pertença. Com efeito, longe de cederem à facilidade e imediatismo do audiovisual ou ao apelo dos temas e meios de expressão que caracterizam o mundo do espetáculo e da tecnologia, – e sem todavia ignorarem as mudanças estruturais nas formas de ler e de comunicar que se foram instalando nas últimas décadas, cujo potencial inovador e expressivo não deixam de considerar e salientar, – os programas sublinham a importância pedagógica da literatura enquanto veículo de ensino da língua e das potencialidades que ela encerra ao nível estético, e enquanto processo de socialização e de solidarização com a espécie humana, através da apropriação, pelo leitor, das matrizes existenciais que dela emanam. De acordo com tais princípios, a aula de língua portuguesa constituiu-se, assim, como espaço privilegiado de abertura para o mundo, encarando-se a posse da competência leitora como primordial na formação cognitiva, afetiva e ética dos jovens e mesmo como inestimável contributo no esbatimento das assimetrias sociais de partida que marcam a população escolar.

Por outro lado, na senda das exigências de saberes cada vez mais globais, complexos e universais, aquilo que o discurso pedagógico patente nos programas e, de forma particularmente expressiva nos mais recentes, parece traduzir é a necessidade de se apostar numa *transversalização* do estudo da língua materna, baseada na promoção de saberes significativos e na articulação das dimensões informativa e formativa, defendendo-se o progressivo abandono de lógicas de ensino ancoradas unicamente em processos de transmissão de conhecimentos compartimentados, lineares e exclusivamente teóricos, desligados uns dos outros e dos contextos que os produzem e lhes conferem significação.

Na linha das *intenções* e *finalidades* elencadas e centrando a nossa

---

2008 e homologados em 31 de Março de 2009, só no presente ano letivo entraram em vigor, e apenas para o 1º, 2º, 5º e 7º anos de escolaridade, estando prevista a sua aplicação ao 9º ano de escolaridade no ano letivo de 2013/2014. Este facto, que explica a inexistência de manuais de 9º ano editados em conformidade com os PPEB de 2008, interpôs uma primeira dificuldade ao nosso trabalho empírico, fazendo com que, no estudo longitudinal que pretendíamos efetuar, colocando em linha os programas e os manuais, só tenha sido possível estabelecer-se correlação, na análise feita aos manuais, entre estes e o programa a que obedecem, o de 1991, ficando assim excluída a possibilidade de cotejar os programas de 2008 com manuais elaborados de acordo com os seus princípios.

análise, no que ao ensino da língua materna diz respeito, na dimensão “leitura”, detetámos, nos programas de língua portuguesa de 1991 e nos mais recentes programas datados de 2008 que se encontram em fase de progressiva aplicação, a opção pelo estabelecimento de objetivos que se podem constituir em dois grandes grupos: por um lado objetivos que apontam para a aquisição de saberes ao nível linguístico, textual e extratextual permitindo a compreensão do texto e convocando outros saberes e outros contextos de que ele se tece; por outro lado, objetivos mais direcionados para a formação das atitudes que estão na base da adesão afetiva do aluno à leitura e do desenvolvimento do seu sentido estético. Quer se trate de modalidades de leitura “orientada” ou “recreativa”, tais objetivos consubstanciam-se, de acordo com a perspetiva que os mentores dos programas parecem perfilhar, em *modos de leitura* que, intentando demarcar-se da obsessão interpretativa a partir de rígidas matrizes estético-formais, sublinham a perspetiva holística das dimensões cognitiva, estética e ética dos textos e se estabelecem como o resultado da conjugação de dois movimentos indissociáveis que mutuamente se sustentam e reforçam: um, de natureza mais cognitiva, que conduz à apropriação, pelo aluno, dos instrumentos necessários à compreensão do texto e do que, sendo-lhe embora exterior, contribui para iluminar o seu sentido; e outro, de caráter mais subjetivo e afetivo, em que o jovem leitor é incitado a realizar a sua própria leitura do texto, a apreciá-lo sob o ponto de vista da sua forma e do conteúdo que veicula e a refletir criticamente sobre os valores e as mundividades que nele se inscrevem. Mais do que “ensinar literatura” tratar-se-á, então, de acordo com as sugestões dos programas para o 3º ciclo do ensino básico, de proporcionar ao jovem, através do contacto com a literatura, experiências estéticas e éticas significativas que lhe permitirão *viver* o texto literário, isto é, interagir com ele a partir das suas próprias vivências, buscando descobrir os seus múltiplos sentidos e fruindo o prazer de uma tal descoberta.

Se relativamente às intenções e finalidades expressas e aos modos de leitura propostos, – e salvaguardadas as naturais divergências originadas pelas diferentes conjunturas que lhes dão corpo, – nos pareceu evidente uma marcada continuidade no discurso pedagógico constante dos documentos programáticos publicados no espaço temporal que vai de 1991 a 2008, já no que respeita às decisões sobre o elenco de autores e obras propostos para leitura literária assistimos a alterações de algum alcance, que nos parecem apontar para uma clara expansão do cânone literário escolar verificada nos mais recentes programas de português no ensino básico. Com efeito, – e a despeito da permanência, no plano do referencial mínimo de leituras indicado nos programas, de obras e autores clássicos canónicos, cujo estudo, no 9ºano, traduz a relevância a conceder ao contacto dos alunos com escritores e textos representativos do nosso legado cultural, – constatámos, nos programas mais recentes, o aumento do número de obras a estudar e uma maior variedade ao nível dos géneros literários e das nacionalidades dos autores no que toca às leituras mínimas obrigatórias. Analogamente, verifica-se na lista de obras e autores sugeridos para escolha dos



manuais e docentes o alargamento das propostas, de 1991 para 2008, quer a outros clássicos, numa clara afirmação da importância, na formação básica dos alunos, de autores do património literário nacional, quer a um maior número de autores estrangeiros, com destaque para os de países de língua oficial portuguesa, quer ainda a géneros menos representados nos programas de 1991, como a literatura popular e tradicional, o texto dramático (sobretudo o teatro para jovens) e a literatura juvenil. Notámos ainda, no elenco apresentado, a atenção concedida a obras e autores de algum modo relacionados com o cinema, a música e o teatro, criando condições para uma abordagem pedagógica interartística, aspeto que, embora referido no texto programático de 1991, é mais claramente destacado nos últimos programas.

Assim, a partir da análise comparada das propostas *de autores literários* dos dois programas, e ressaltando o facto de que, com exceção das obras e autores obrigatórios já referidos, elas se constituem como orientação, mais do que como imposição, (desnecessário será apontar a extensão da lista de autores, que em absoluto inviabiliza a representação de *todos* em qualquer manual escolar, ou o seu estudo em contexto de aula), comprovámos caracterizarem-se tais propostas por um *alargamento na escolha do corpo de textualidade literária canónica* nos programas de 2008, a qual parece ser feita a partir de uma ampliação dos critérios de seleção e, conseqüentemente, do próprio conceito de canonicidade. Temos pois presentes, como princípios que presidiram às opções programáticas, para além da representatividade patrimonial e valor estético das obras, os aspetos ligados à receção por parte dos jovens leitores; para além da possibilidade de articulação com outras artes, a abrangência no sentido de uma maior atenção à variedade de géneros literários, nomeadamente o da literatura juvenil; para além, enfim, de uma progressiva universalização, geográfica e temporal, das obras consideradas, os desafios da multiculturalidade, designadamente em língua portuguesa.

Se tais princípios não se traduzem, a nosso ver, numa restrição significativa relativamente a obras de referência, enquadrando-se antes numa lógica de continuidade, julgamos indiscutível, contudo, que as leituras propostas em 2008 marcam claramente uma evolução positiva dos textos programáticos pela inclusão de obras e autores que não só se revelam mais atrativos, em resultado da sua inserção no universo juvenil e do seu alargamento em matéria de géneros e de tipologias discursivas, como se orientam para uma visão mais plural e eticamente mais consistente do mundo, permitindo a ampliação das mundividências dos jovens leitores. De facto, consideradas as largas implicações culturais geradas pelas decisões ao nível dos textos e obras que se dão a ler aos alunos em contexto escolar, cremos poder afirmar sem quaisquer hesitações que a expansão desse cânone verificada nos mais recentes programas de 2008 serve mais adequadamente as intenções e objetivos dos programas, concorrendo de forma mais nítida para a consecução do propósito de formação de leitores críticos e autónomos neles apresentado.



Considerando, enfim, as *tipologias textuais* abrangidas, percebemos nos programas de língua portuguesa para o ensino básico, também no que respeita ao escol de obras propostas (e sem prejuízo da promoção da diversidade textual que o uso quotidiano da língua naturalmente convoca), um evidente *relevo concedido ao estudo do texto literário* enquanto modo específico de expressão, cultural e linguisticamente mais rico, mais versátil e mais complexo. Uma tal opção repercute-se de forma claríssima nos quatro manuais analisados, – datados de 1994 e de 2004 e respeitando, conforme alertámos, o programa de 1991, – sendo reforçada pela presença indubitavelmente maioritária do texto literário, ainda mais se levarmos em linha de conta o número de textos com propostas de atividades interpretativas neles incluído. Verifica-se, com efeito, que estas incidem de forma esmagadora no texto literário, que neles ocupa lugar preponderante, comprovando que a leitura interpretativa nos manuais se realiza quase exclusivamente a partir desta tipologia textual e retirando pertinência às acusações de desprezo pelo literário, no que ao ensino básico diz respeito, em benefício de uma vertente mais utilitária e pragmática da língua plasmada em textos não literários e formas de expressão do quotidiano.

Ainda a partir da análise da seleção textual dos manuais concluímos que, apesar de uma considerável fidelidade às propostas programáticas (mais evidente em 1994 do que em 2004), aqueles dispõem ainda assim de um importante espaço de autonomia na escolha própria de textos e autores. Contudo, e não obstante a presença, ao nível autoral, de alguns nomes que virão a constar no documento programático de 2008, as decisões relativas à seleção textual adotadas, particularmente em dois dos manuais analisados, não parecem redundar num alargamento significativo da diversidade textual, limitando-se antes, regra geral, a reproduzir os géneros textuais e proveniências geográficas e culturais dos autores privilegiados no programa. Assim, o fraco investimento no princípio da diversidade de tipos genológicos, discursivos e de origem geográfica dos autores, associado a um certo menosprezo pela explicitação das razões da seleção efetuada e dos critérios de organização e sequencialização dos textos, aduzem a ideia de que os manuais subestimam de algum modo as potencialidades – e as responsabilidades – do seu papel enquanto *agentes de reconfiguração do cânone literário escolar*.

Se os modos de leitura preconizados pelos programas, por outro lado, tornam nítida, como já notámos, a rejeição de modelos didático-pedagógicos exclusivamente assentes na tradicional sequência leitura/interpretação, eventualmente seguidas de exercícios gramaticais sobre estruturas linguísticas encontradas no texto, e preconizam a defesa de uma forma articulada de ler em contexto escolar que, pela diversidade e profundidade das propostas e modos de leitura conjugue, em coerência com os objetivos que atrás enunciámos, o *saber ler* e o *gostar de ler*, nos manuais encontrámos um padrão de abordagem textual muito constante, fundado numa relativa homogeneidade dos itinerários de leitura propostos, quase sempre segundo o esquema “leitura do texto”, “interpretação

a partir de um guião/questionário”, seguido por um conjunto de questões relativas ao funcionamento da língua, a que se sucede, por sua vez, um pequeno número de propostas de atividades “a partir” ou “para além” do texto. Em todos os manuais analisados parece de facto patentear-se a tendência para encarar tais questionários interpretativos como *formas de aprender a ler*, num processo que Dionísio, procurando mostrar que as práticas interpretativas baseadas quase exclusivamente em questionários sobre os textos configuram estratégias particulares de leitura textual de interesse pedagógico muito discutível, pertinentemente designou como “ler a responder”. (Dionísio, 2000: 299). Encontramos, pois, a despeito de uma aparente diversidade, notada sobretudo nos manuais mais recentes, a persistência de modos de ler o texto demasiado dependentes de estratégias de perguntas/respostas a questionários interpretativos.

Na tentativa de perceber os modos como nos manuais se estabelece a prática da leitura, analisámos um corpo de propostas instauradas a partir de textos dos manuais segundo grelhas de análise que refletissem as preocupações programáticas, procurando dessa forma apurar se os objetivos de desenvolvimento, nos alunos, da capacidade de ler e do gosto de o fazer, eram devidamente contemplados. Por conseguinte, tentámos pôr em evidência, no nosso estudo empírico, quer os diferentes *níveis textuais* de abordagem envolvidos – intratextual, metatextual, metalinguístico e extratextual – e o lugar ocupado por cada um no conjunto das atividades sugeridas, quer as *operações cognitivas e afetivas* mobilizadas nas correspondentes respostas dos alunos, segundo os parâmetros da compreensão, da análise e da apreciação, não deixando de ter em conta, por outro lado, a presença, nas questões enunciadas, de enquadreadores discursivos de carácter interpretativo e apreciativo, enquanto elementos orientadores dos sentidos das respostas dos alunos<sup>6</sup>.

Concluímos, em primeiro lugar, e considerando os manuais que servem de suporte ao nosso estudo, que o número bastante superior de questões e propostas de atividades patente nos dois manuais de 2004 relativamente aos seus antecessores não encontra, de um modo geral, correspondência numa maior variedade de níveis textuais de abordagem do texto literário, ou na exigência de mobilização, por parte do aluno, de operações de leitura mais complexas ou de grau mais subjetivo. Pelo contrário, a focalização, notada sobretudo na abordagem do texto narrativo, nos meandros do texto, o reduzido recurso ao cotejo com outros textos ou manifestações artísticas e a preponderância de questões que exigem do aluno a confirmação, a classificação, a identificação,

6 Defendendo que nos manuais se configuram certos “enunciados que (...) pretendem estruturar as operações interpretativas sobre os textos, anunciando, dirigindo e guiando”, o que se manifesta não apenas no que é dito (o seu “conteúdo proposicional”), mas também na forma como tal conteúdo é dito, (Dionísio, 2000: 119), Maria de Lourdes Dionísio define os enquadreadores como “os enunciados, preferencialmente asserções, da responsabilidade do/s autor/es do manual, que servem para estabelecer as relações entre os sujeitos do discurso e/ou entre estes e os textos” (*idem*:153).

ou a reorganização da informação veiculada no texto, parecem retirar-lhe a possibilidade de pôr à prova a sua própria capacidade de construir percursos interpretativos a partir da leitura textual, realizada individualmente ou a várias vozes, e envolvendo todos, alunos e professor, no prazer da descoberta. Por outro lado, a presença, mais constante nos exemplares de 2004, de dispositivos discursivos de carácter interpretativo no enquadramento das questões<sup>7</sup>, ainda que justificável no contexto das crescentes dificuldades dos alunos perante o literário, torna estes manuais, não obstante o seu aparente grau de elaboração, patenteado no número de propostas que oferecem e na exploração exaustiva dos textos, não muito estimuladores da autonomia do jovem leitor no que à prática da leitura textual diz respeito. Já o reduzido número de solicitações, nos quatro manuais, que visem a subjetividade do aluno na leitura textual, ou, quando elas surgem, a orientação do sentido de tais apreciações pela presença de “enquadradores apreciativos”,<sup>8</sup> revelam o pouco espaço deixado à sua capacidade de apreciação crítica e ao seu ajuizamento pessoal, quer dos sentidos veiculados pelos textos, quer dos processos de construção textual e linguística, aspetos fundamentais para que o aluno aprenda a leitura autónoma e dela retire maior deleite. Por fim, a reduzida atenção concedida a abordagens interartísticas enquanto modos de ler o texto literário numa perspetiva simultaneamente hermenêutica e heurísticamente fértil, motivadora e formativa, se bem que patenteando alguma evolução nos exemplares mais recentes, traduz o fraco investimento dos manuais em formas diversificadas de ler os textos e a menorização das vantagens pedagógicas que elas podem trazer à leitura literária em sala de aula.

Se a abordagem didático-pedagógica do texto literário patenteada nos manuais obedece de um modo geral, mesmo nos exemplares de 2004, a formas algo padronizadas de ler os textos, importa no entanto frisar que tal não significa, a nosso ver, que não existam divergências consideráveis entre os quatro manuais analisados, ou que, no limite, a opção por um ou outro manual não reverta, no contexto da aula de língua portuguesa, numa diferença significativa em termos didático-pedagógicos. O que cremos poder afirmar é que, malgrado uma certa impressão de “modernidade” dos manuais mais recentes, pela profusão e aparente variedade das propostas apresentadas, não detetámos, quer no *peso relativo dos níveis textuais de leitura propostos*, quer no *grau de controlo dos percursos interpretativos sugeridos*, quer ainda no *tipo de operações de*

7 A título de exemplo, eis, nesta solicitação presente num dos manuais analisados, o que poderíamos de designar de “enquadrador interpretativo”: **“Neste conto, Mário Dionísio apresenta um facto real – a desigualdade social.** Faz o levantamento das personagens que, na tua opinião, pertencem a mundos opostos.” (Antunes, M., Ferreira, M. e Ramos, L., 1994, *Ler as Palavras*. Lisboa: Texto Editora).

8 Um exemplo de “enquadrador apreciativo”, presente na formulação da questão colocada ao aluno, encontra-se nesta passagem: “Repara na **riquíssima** flexão verbal utilizada na primeira estrofe.” (Baptista, V. S. e Pinto, E. C., 2004, *Plural*. Lisboa: Lisboa Editora).

*leitura a mobilizar pelo aluno*, indícios claros que nos permitam concluir por uma evolução nítida, de 1994 para 2004, das propostas de leitura literária neles contidas.

## CONCLUSÕES

As considerações que acabámos de apresentar remetem para algumas reflexões importantes. Em primeiro lugar, impõe-se o reconhecimento do comprometimento do Estado no que se refere à formação de leitores no quadro da formação integral dos jovens e a importância concedida, nesse âmbito, à leitura literária e à defesa do património literário. Um tal compromisso é visível no discurso pedagógico oficial inscrito nos textos normativos e programáticos e amplamente demonstrado em políticas públicas de educação que têm a formação cultural dos jovens como propósito fundamental e, concretamente, em iniciativas que visam a divulgação e a promoção da leitura entre as crianças e jovens. O Plano Nacional de Leitura<sup>9</sup> e a dotação e dinamização das bibliotecas através da criação da rede de bibliotecas escolares, para citar dois fundamentais exemplos, têm-se revelado iniciativas valiosíssimas na criação e desenvolvimento de hábitos de leitura entre os mais novos, contribuindo inegavelmente para alterar práticas de leitura em sala de aula, do pré-escolar ao terceiro ciclo de escolaridade, e para sensibilizar pais e professores para a importância da leitura, concretamente, a leitura literária. Julgamos, assim, ser absolutamente recomendável a estabilidade de tais políticas, enquanto ações enquadradas em determinadas opções, princípios e finalidades e sustentadas em fortes consensos sociais e políticos, mantendo-as como *desígnios nacionais* e evitando a sua deriva ao sabor de circunstâncias meramente conjunturais que visivelmente comprometem a consecução dos propósitos estabelecidos. Parece-nos, por outro lado, que se os obstáculos à prática da leitura e particularmente da leitura literária, se inscrevem no âmbito mais alargado dos atuais padrões de consumo cultural e de um seu certo pendor uniformizador das apetências e do gosto segundo os valores subjacentes à cultura do espetáculo, do superficial e do mediático, há que apostar claramente na educação literária reforçando o que nela é singular e a distingue dos demais meios de transmissão cultural e artística: a predominância da palavra, escrita ou oral, como forma de expressão estética, a maior parte das vezes num suporte material muito específico que é o livro, lido ou ouvido, em formato tradicional ou na sua moderna versão digital. Tal não significa, porém, que não possam, ou não devam, ser utilizados outros linguagens e outros recursos, nomeadamente os tecnológicos, para fazer chegar a literatura às pessoas: assim a publicidade, assim os meios tecnológicos de divulgação, assim a TV, o vídeo, a internet. Por fim, a consciência de que o mundo de possibilidades aberto pela aquisição de uma sólida competência leitora alargada ao texto literário na formação básica da criança constitui um, não exclusivo, mas eficaz meio de

9 Aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros nº 86/2006, de 12 de julho.

combate às desigualdades sociais, deve animar os responsáveis à implementação de iniciativas que visem a concessão dos melhores recursos aos que deles mais necessitam, num esforço de discriminação positiva que coloca a escola pública e, nela, os alunos menos providos de capital social e cultural, no centro das atenções.

Um segundo ponto de reflexão, que decorre da constatação de modos de leitura, nos manuais, que parecem em determinados pontos divergir das intenções e sugestões presentes nos textos programáticos, deixando adivinhar uma certa descontinuidade entre estes dois níveis do discurso pedagógico, incide sobre a *imponderabilidade* do currículo escolar e o carácter, a um tempo legitimador e arbitrário, do manual escolar, dependente que está, em grande parte, de uma específica leitura do programa empreendida pelo seu autor. Como todo e qualquer projeto, o currículo escolar está condenado a sofrer, desde o momento da sua conceção até ao da sua realização, descontinuidades várias nas sucessivas etapas da sua (des)construção. A consciência deste facto, natural, expectável – e, diríamos mesmo, *desejável*, quando nos situamos no incerto terreno da educação, feita por pessoas e para pessoas concretas, – se por um lado não deixa de impor ao manual, enquanto agente de reconfiguração dos programas escolares, a assunção de um sério compromisso didático e pedagógico para com os seus utilizadores, atribui, assim o cremos, uma responsabilidade acrescida ao professor que deve, em nossa opinião, repensar seriamente o *lugar* do manual no contexto da sua aula. De facto, aceitando-se embora a crescente abrangência e complexidade da atividade docente como motivo admissível e justificativo da necessidade de se acolher, nem sempre com a desejada ponderação, sugestões que orientem na procura de respostas às exigências da dura tarefa de ensinar, tal não justifica que se faça do manual, em substituição dos programas, a única matriz orientadora das práticas pedagógicas, e das suas propostas um receituário omnipresente na sala de aula, a adotar acriticamente como conjunto de sugestões “prontas-a-usar”. Não descurando o seu importantíssimo papel enquanto instrumento pedagógico, é tempo, como se afirma no documento programático de 2008, de “reposicionar os manuais escolares no seu papel de verdadeiros *auxiliares* pedagógicos”<sup>10</sup> (PPEB, p. 8), sendo para tal imprescindível que “o professor cultive uma relação activa com (os) programas” (*idem*, p. 9), ciente de que, enquanto interlocutor entre um aluno ideal para o qual o currículo é concebido e o *aluno real* para o qual orienta a sua ação, o seu papel é fundamental e insubstituível, e nenhum manual, por muito inovador e completo que ele possa ser, chega verdadeiramente a preenchê-lo. Por outro lado, o que os professores parecem querer e os manuais parecem oferecer – e não podemos realmente deixar de pensar nos manuais como instrumentos fundamentalmente *produzidos por professores e escolhidos por professores* e elaborados, como tal, em consonância com as suas expectativas, – são formas

10 Sublinhado nosso.

padronizadas de abordagem da leitura aparentemente securizantes para os que nelas encontram vestígios bem nítidos dos modelos em que realizaram a sua formação inicial e foram desde sempre desenvolvendo a sua atividade profissional. Por paradoxal que tal possa parecer, face às exigências de um público crescentemente heterogêneo e difícil, numa sociedade também crescentemente complexa e concorrencial, reclamando ambos, alunos e sociedade, a capacidade da escola e dos docentes para se adaptarem à mudança, atenderem à diferença e serem capazes de inovar e diversificar as suas práticas, parecem predominar ainda nos manuais, com efeito, esquemas de leitura enquadrados em paradigmas não muito distantes daqueles em que os próprios professores foram escolarizados e a que não será também alheia, muito provavelmente, a focalização de docentes, pais e alunos em provas de avaliação final, locais e nacionais, assentes em análogas abordagens. Ora, justamente, parece-nos que, apesar de algumas propostas inovadoras encontradas sobretudo nos exemplares mais recentes, a relativa permanência, nos manuais, de modos de ler que repousam excessivamente no par leitura/interpretação, com vista à dissecação, por vezes exaustiva, dos textos, não só não cumpre esses princípios de inovação e diversidade, como se torna, pela repetição e predominância de operações básicas de leitura e pelo reduzido apelo à subjetividade do aluno, dificilmente compatível com a criação do gosto de ler e até mesmo pouco consentânea com o desenvolvimento de competências interpretativas. Caberá aqui, com efeito, interrogarmo-nos sobre se certos itinerários de leitura textual propostos não estarão a desenvolver no aluno, mais do que estratégias de interpretação dos textos, *estratégias de resposta a questionários sobre os textos*. Por outro lado, e tomando como certo que tais estratégias, que orientam o aluno na reconstituição, passo a passo, dos meandros textuais, alcançam o seu objetivo, uma outra questão se impõe quando pensamos na leitura literária em sala de aula como *meio para o desenvolvimento do gosto de ler*: será efetivamente necessário que o aluno “perceba” todo o texto, nos seus mais minuciosos detalhes, nos planos semântico, linguístico, técnico-compositivo? E se nele *apenas* (e que mundo de coisas neste “apenas”!) ficar a repercutir a surpresa perante uma frase inesperada, os sentimentos de uma certa personagem, ou a forma como o autor “diz” de um modo diferente e vai entretecendo, numa respiração e sonoridade próprias, os sentidos do texto? Confessa-nos a professora Cécile Ladjali, reconhecendo que os seus alunos “não podem dominar o conjunto dos desafios filológicos e filosóficos” dos textos que lhes propõe:

“Isso não tem importância. O que conta sobretudo é o espanto, a espécie de transe que nos invade quando somos postos em contacto com o estranho e o maravilhoso. Tudo isso é terrivelmente didático.” (Steiner e Ladjali, 2004:76).

Buscando na memória da nossa própria relação com a literatura, todos sabemos que a um poeta que se ouviu, ou a um excerto de prosa que se leu – e cujos

sentidos ou sonoridades, ainda que informes e não inteiramente compreendidos, de alguma difusa e indistinta forma permaneceram como um eco no fundo da nossa consciência em contornos de grata recordação, – fatalmente regressaremos um dia, imbuídos de novo olhar e reforçada atenção e descobrindo o que então só vagamente descortináramos. E quantas vezes, pelo contrário, a imposição de tudo compreender até ao âmago, a obsessão do detalhe a interromper o fluir da leitura e das suas repercussões na consciência, por vezes segundo óticas de análise estranhamente intrusivas, fizeram esmorecer a vontade, destruindo o gosto, aniquilando, quem sabe se para sempre, o desejo de a esses textos regressar.

Sem pretendermos minorizar a importância de mecanismos interpretativos e de instrumentos analíticos enquanto auxiliares na compreensão dos sentidos do texto, fundamental para a sua completa fruição, estamos pois em crer que, no trabalho pedagógico em torno do texto literário e no vasto universo de saberes das mais diversas proveniências a que ele convida, importa distinguir o essencial do acessório e ter presente que a vivência literária só se torna relevante e só contempla o desejo de *regresso* se corresponder a algo gratificante e globalmente significativo para o aluno.

Conhecemos, contudo, o destino dos (poucos) manuais de língua portuguesa que se desviaram, ainda que parcamente, do modelo que temos vindo a referir. Na verdade, e parece-nos ser este um ponto importante quando se considera o papel do manual na ação pedagógica, se é certo que as suas opções didáticas e a sua organização e estruturação discursivas determinam fortemente a ação dos professores em contexto de sala de aula, também *estes e os seus modos de pensar e fazer pedagógicos condicionam de forma determinante as opções que subjazem à elaboração dos manuais*, pelo que arriscaríamos supor que a adoção generalizada de novas práticas de leitura conduziria, naturalmente, a uma progressiva alteração na estruturação e formulação discursiva dos manuais.

E eis que, como sempre acontece quando se fala de educação, (e como poderia ser de outro modo?) chegamos ao *professor*, elemento fundamental no processo de ensino e de aprendizagem que por razões óbvias ficou fora da nossa análise, mas a cujo papel não podemos deixar de fazer referência no contexto deste curto momento reflexivo, que desejaríamos, também, projetivo. Quer-nos parecer, de facto, que o nível das polémicas e debates que mencionámos a abrir este nosso estudo, só muito levemente aflora a realidade da sala de aula, lugar por natureza fechado e de restrito acesso. E é nela, contudo, enquanto espaço de concretização didático-pedagógica que coloca frente a frente “ensinantes” e aprendentes, que deparemos com as maiores resistências (ainda que silenciosas), às mudanças preconizadas. E é também nela e a partir dela que (quase) tudo se joga e, tantas vezes, se perde... Mais do que o currículo formal, as lógicas enraizadas em todos os atores envolvidos através do chamado currículo informal condicionam fortemente os modos de pensar e de agir dos professores, que tenderão a reproduzir aquilo que a sociedade espera deles e que corresponde



muitas vezes às suas próprias representações sobre o que são, e como se processam, os atos de ensinar e de aprender. Correndo embora o risco de pouco mais dizer do que o óbvio, deixaríamos aqui, a terminar, alguns tópicos de reflexão sobre a prática docente em geral e a do professor de língua materna em particular:

Um primeiro aspeto que não poderemos deixar de abordar e que toca de perto a realidade do professor de língua materna prende-se com a incompatibilidade entre a matéria que ensina e as lógicas escolares de fragmentação do saber, instituído em disciplinas, compartimentado em unidades letivas, as quais conduzem a um fechamento da atividade de cada docente e à dificuldade em se criarem verdadeiros espaços de interdisciplinaridade e de partilha. Sendo o ensino da língua, e particularmente o da literatura, pela sua condição ontológica e epistemológica, naturalmente transversal e transdisciplinar, entendemos que o professor de língua materna deverá constituir-se como o polo aglutinador de um trabalho partilhado, procurando introduzir nos seus espaços de ação dinâmicas transformadoras e dialógicas que possam conduzir à progressiva alteração de lógicas organizativas e processuais de *delimitação*, em lógicas de *transversalidade* educativa.

Em termos de formação de professores, inicial ou contínua, e diante de contextos complexos, mutáveis e imprevisíveis, cremos que, mais do que promover a aquisição de um saber exclusivamente teórico, adquirido muitas vezes a partir de receitas saídas dos normativos ou prescritas pelos orientadores de estágio e formadores como fórmulas a aplicar ao longo de toda uma vida profissional, interessa apostar na criação de um *saber educativo* (Roldão, 1999), conjugação de saber científico e saber pedagógico, sendo este último, por sua vez, ancorado numa sólida capacidade *reflexiva*, numa espécie de vaivém dinâmico entre teoria e experiência, entre pensamento e ação. Importa valorizar um saber-fazer simultaneamente teórico e prático, que misture ciência e intuição, criatividade e inteligência, técnica e capacidade de agir e reagir em contexto, em diálogo constante com a realidade. Nesta perspetiva, o conhecimento, que emana do próprio processo de reflexão ao mesmo tempo que sustenta tal processo, é “conhecimento contextualizado” (Alarcão, 2000:17), resultante de uma construção pessoal e subjetiva ancorada na ação e tendo na sua base o princípio da indiferenciação entre *pessoalidade* e *profissionalidade*, tantas vezes, – a nosso ver erradamente, – separadas como entidades independentes de cuja contaminação mútua se receia nocivos efeitos na ação pedagógica. Pois será concebível, por exemplo, que o professor que deseja estimular nos jovens a seu cargo o amor da literatura, não seja capaz de partilhar com eles a mesma aventura do conhecimento apresentando-se a si próprio imbuído de idêntico entusiasmo e paixão? Iludir-nos-emos, contudo, se pensarmos na sedução do aluno para a leitura literária como simples processo de imitação ou contágio, ainda para mais a partir de um modelo que é visto pelos adolescentes como encarnação das configurações próprias do mundo dos adultos e ao qual, por efeito natural e reativo, aqueles

colocam desde logo sérias reservas. As resistências, como vimos, são múltiplas, e ninguém descobre o belo apenas porque lhe dizem ser belo. A adesão do aluno ao universo literário acontecerá se lhe forem proporcionadas verdadeiras experiências estéticas e existenciais face à literatura, que o façam dar passos largos nessa aventura e nas quais ele descubra, por si próprio, o prazer de ler. Como tão bem soube expressar o nosso épico, a propósito de outras aventuras e de outras descobertas, melhor será sempre experimentá-lo que julgá-lo...

Cremos, assim, que o professor de língua materna deve empenhar-se, muito particularmente no que respeita ao estímulo à leitura literária, em desconstruir dois velhos lugares-comuns muito arraigados nas representações de todos, incluindo as dos próprios professores. O primeiro, que diz que *os gostos não se discutem*, é largas vezes invocado no contexto da discussão de uma obra artística, literária ou não, para justificar a recusa, o repúdio da dificuldade e do esforço em compreender. Ora, pensamos que não só eles se discutem, como sobretudo – se desejamos que tal debate seja fundamentado e proveitoso, – se *educam*. E a educação do gosto, designadamente do gosto literário, decorre em grande parte da capacidade de estabelecermos com o universo da literatura redes de afinidades, afetos e cumplicidades. Por conseguinte, torna-se fundamental, no âmbito da educação literária, que a aula de língua materna seja um espaço de diversidade que permita aos jovens leitores a pluralidade de experiências e interpretações próprias do texto literário, em função dos seus próprios saberes e das suas próprias vivências. Estas experiências, repetidas, múltiplas e gratificantes, (e lembremos a importância de cumprirem o duplo requisito de adequação ao nível de desenvolvimento do leitor e de desafio para novas e aliciantes descobertas), concorrerão para a deposição de um segundo lugar-comum, o de que a literatura é coisa de eruditos que *nada tem a ver com a vida*. A aula de língua materna deve ser a demonstração cabal do contrário: a literatura é vida, porque se afirma na interação, na comunicação, na construção e expressão de ideias, sentimentos e emoções; porque consiste na sublimação das tensões da vida humana, na interpretação e recriação da natureza e do próprio homem.

Se terminamos esta breve exposição, que teve como base empírica a análise documental – de programas e manuais, – distanciando-nos dos documentos e falando de *pessoas*, das pessoas que na sua atividade diária põem em prática, de forma mais fiel ou mais livre, os ditames desses documentos estruturadores, é porque cremos convictamente que é também delas que se fala quando se fala de educação e, por maioria de razão, da educação em matéria tão eminentemente humana como a literária. Referimos os constrangimentos impostos pelos contextos sociais e culturais, as dificuldades colocadas por normativos, instrumentos didáticos e modos organizativos enraizados em lógicas por vezes obsoletas e desadequadas, contrárias às dinâmicas dialógicas e heurísticas que o contacto em contexto pedagógico com a literatura deverá desencadear. Cremos, contudo, e a realidade das nossas escolas assim o parece comprovar, que mais do que a partir de grandes mudanças estruturais vindas “de cima”, concentradas em

pacotes legislativos que, no momento da concretização pedagógica, se pulverizam muitas vezes em ações isoladas de discutível vantagem, é ainda pelo espaço de iniciativa e de autonomia dos atores ao nível local, na atualização curricular no contexto das suas instituições e das suas salas de aula, que acontecem novas formas de pensar e fazer pedagógicos, conduzindo, num processo verdadeiramente dinâmico e motivador, à formação de leitores literários para a vida.

Sobre o professor de língua materna recai a enormíssima responsabilidade, mas também o incomparável fascínio, de ser capaz de se constituir como o principal guia de um tal processo.

## BIBLIOGRAFIA

- AGUIAR E SILVA, V. M. (2010). *As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina
- ALARCÃO, I. et al. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão, Uma escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora
- DIONÍSIO, M. de L. T. (2000). *A Construção de Comunidades de Leitores. Leituras do Manual de Português*. Coimbra: Almedina
- REIS, C. (2000). "Hipertexto, Leitura e Ensino da Literatura. Conceitos, Problemas e Hipóteses de Trabalho", in *Didáctica da Língua e da Literatura. Actas do V Congresso Internacional da Língua e da Literatura*. Vols. I e II. Coimbra: Almedina, pp. 107-115
- ROLDÃO, M. C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora
- STEINER, G., LADJALI, C. (2003). *Elogio da Transmissão. O Professor e o Aluno*. Lisboa: Dom Quixote
- TODOROV, T. (2007). *La Littérature en Péril*. Paris: Flammarion
- VIEIRA, M. C. (2010). *O Ensino do Português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos

## LEGISLAÇÃO E PROGRAMAS

- ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA (2006). *Lei n.º 47/2006 de 28 de Agosto*
- ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA (2009). *Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto*
- DIRECÇÃO GERAL DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO (1991). *Português. Organização Curricular e Programas*. Vols. I e II.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1989). *Decreto-Lei n.º 286/89*
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro*
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007). *Portaria n.º 476/2007*
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (2011). *Despacho n.º 17169/2011*
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (2011). *Portaria n.º 266/2011 de 14 de Setembro*
- REIS, C. (coord.) et al. (2008). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação

## MANUAIS

- AMARAL, C., Costa, R., RODRIGUES, G., SERPA, A. I., SOUSA, H., VERÍSSIMO, A. e VIANA G. (2004). *Ser em Português*. Porto: Areal Editores.
- ANTUNES, M., FERREIRA, M. e RAMOS, L. (1994). *Ler as Palavras*. Lisboa: Texto Editora
- BAPTISTA, V. S. e PINTO, E. C. (2004). *Plural*. Lisboa: Lisboa Editora
- SOARES, M. A. (1994). *Palavras Certas*. Lisboa: Texto Editora

